

学校社会事業展開の一試論

—— 教師や子どもの問題を中心にして ——

村 上 尚 三 郎

は じ め に

近年、「児童福祉」「社会福祉」「福祉国家」等のことばがようやく市民用語として抬頭してきたことは極めて喜ばしいことであるが、本来、福祉の対象が動的なすべての人間であることを思うとき、福祉の理論や技術は基本的に「人間（存在）の尊重」とあわせて科学性に裏づけられた「きめのこまかい (delicate sence) 対応策」によって確立されなければならないものと考ええる。

こうした考えに立つと、「福祉」の市民用語化の問題は学問的背景を必ずしももっているというわけではなく、それだけに、空疎的な感覚、あるいはまた精神主義的なひびきをもって受けとられやすいし、それがまた国民生活の向上のうえに云々といったところで、国民のひとりひとりが現実の問題として受けとめにくいために十分定着していないという恨みがある。

観念論としての「福祉」は学問的背景や科学的基盤に支えられていないだけに、現実社会にでたとき、それはどうかすると単なる理念、スローガン、アドバルーン的存在でしかあり得ないであろう。

社会福祉の学問的研究というものは、その領域や対象を常に歴史的現実として捉え、さらにはあるべき未来を指向して、謙虚な態度をもって実証的に積みあげていくという一連のプロセスにおける努力によって組織化されるものであるという認識にたたなければならない。「福祉」の市民用語化と社会福祉の学問的研究とのかかわりについて近時思うことである。

さて、本稿では前号（仏教大学社会学部論叢第3号）をうけて「学校社会事業展開への一試案」の論述を試みるわけであるが、前号では、学校社会事業の必要性、学校社会事業の発達とその概念、学校社会事業に関する調査と分析、学校社会事業についての試見等について述べたのに対して、本稿では、前号を補足しながら主題にそった考察をすすめていきたいと思っている。

なお基本的には、特に中学校生徒（3年生）300名を対象とした調査を実施して、この学校社会事業に対する子どもの側からのアプローチを意図した。

1. 学校社会事業に対する基本的考え方

教育と福祉の二つの社会機能を結びつけるため、必然的に学校社会事業(School Social Work)を有効に作用させようとする考え方は、子どもの持つ教育権や福祉権を重くみてこれを尊重しようとする発想に基づく——「憲法が国民ことに子どもに教育を受ける権利を保障するゆえんのは、民主主義国家が一人一人の自覚的な国民の存在を前提とするものであり、また、教育が次代になう新しい世代を育成するという国民全体の関心事であることにもよるが、同時に、教育が何よりも子ども自らの要求する権利であるからだと考えられる」（家永教科書裁判判決理由要旨より）——。（図1参照）

いったい子どもが、心の不安やからだの危険を感じることなく、健康をそこねる心配もなく、恵まれた環境の中でのびのびと、自主的に学校教育を受けられるようになるということは何を意味するものであろうか。

それは一つに、子ども・親・教師の「望ましい学習環境構成」に対する切実な願いが実現されたものであり、いま一つは、子どもの幸せを願い、意図した「あたたかい教育行政施策」の充実滲透がもたらしたものにほかならない。

このことは現代教育におけるかなり客観的な、そしておそらく教育に関心をもつ国民の多くの願いである。しかし、こうした願いをもたなければならない程に、現実の教育はその効果を高めるうえで多様な問題点をかかえていることを、ここであらためて認識する必要がある。

教師や子どもをめぐる「好ましくない現実」を内に包んだ、今日の、学校教育の問題点を要約すると、図2によっておよそその概要が把握できるであろう。

つまり、今日の学校教育は多様な問題点を多かれ少なかれかかえているのであって、まさに教育福祉 (educational welfare) による援助の手がさしのべられる必要にせまられているといえるのである。

学校社会事業を組織的に推進しなければならない理由がここにある。

図1 学校社会事業の基本的位置づけ

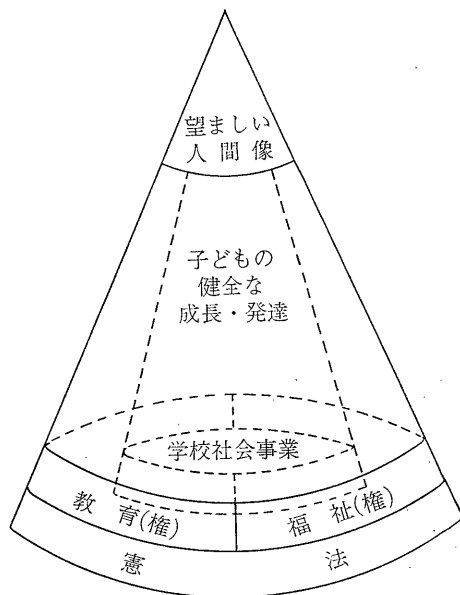
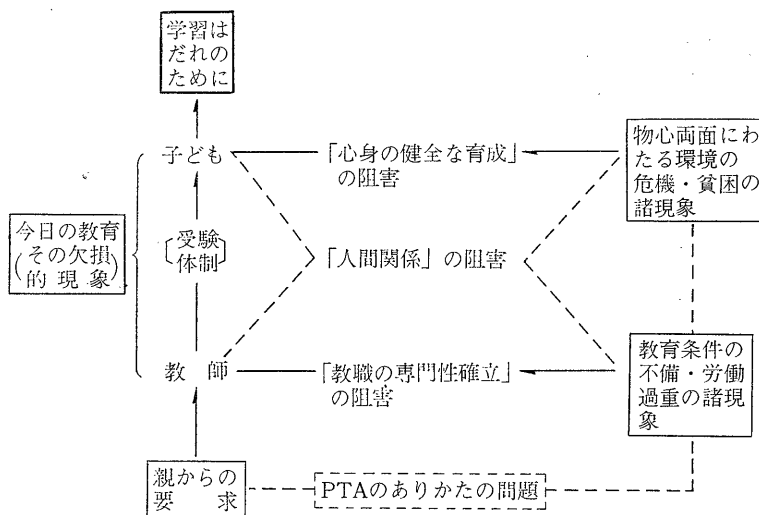


図2 学校教育における問題点



2. 教師や子どもをめぐる問題

すでに周知のように、近年、経済・社会情勢の進展にともなって、教育と生産労働・科学を結合しようとする動きが顕著であり、教職のあり方も著しく変容してきている。いわゆる「教

職の専門性」の確立が重要かつ喫緊事として強調されるようになってきた。

それにもかかわらず、教師の労働現実はどうであろうか。それは端的に言って遺憾ながら悲観的である。学級規模、勤務時間等を主要国と比較してもその低位性はおのずからうなずけるし、教育不在ともいえる結果を招いている。事実、個々の子どもを見つめた質の高い学習指導や生活振導のための、教育研究の時間をどのようにしてうみ出すかは、働く教師にとって重要な問題となっていることに注目しなければならない。（表1・2参照 牧田氏はここで、児童・生徒と直結するところの必要な教材研究や採点評価等は、勤務時間内にほとんど十分になされていないこと。勤務時間が多いため、いかに職務専念の意欲にもえて努力しても、疲労の蓄積を解消することの困難さ。教育的見地からみた学校行事精選の必要性、補習授業廃止等指摘し、学校はもとより、教育委員会等関係行政機関・団体の早急な配慮を要望している。）

この表で明らかなように、そして牧田氏も指摘するように、学校の教師は実に多くの仕事を担当させられている。原則的に勤務外の時間は自主的な、はばの広い研修が約束されてよい筈のものなのに、この実態ではそうしたことは望むべくもない。むしろ多くの教師は、学校経営、学級経営、教科経営の画一的なメカニズムの枠の中から一歩も抜け出ることなく、その結果、

- つねに緊張感を持たなくてはならないような環境におかれ、
（人間的自由の拘束化）
- 主体的な教育研修が行なわれにくく、
（考え方の視野の狭さ）
- 学習指導が安易な方向に流れやすいため、
（指導の惰性化）
- 学習活動そのものが、ほんとうに子どもひとりひとりのものとして定着しない。

（学習の浅薄さ）
という、教師活動の本質的なあり方から、ディーヴィエイトしたりミットの中に埋没してしまっているといえよう。
教職の専門性は、子どもの生活尊重と、教育と科学の結合化の両者を基底として、「教授＝学習活動」の専門化が要請されるようになり、前近代的な詰め込み教育は排斥視され、教師自身による個性的、創造的な教育技術の専門化が強調されなければならない。

表1 勤務時間外にまでなされている仕事の内容とその理由

対象 {小学校 76人 中学校 30人} 期間 1週間
A 仕事の内容 ()は%

内 容	小 学 校	中 学 校
教 材 研 究	64人 (84.2)	24人 (80.0)
採 点 評 価	63 (82.9)	19 (63.3)
学 級 事 務	41 (53.9)	13 (43.3)
教 材 準 備	31 (40.8)	13 (43.3)
学 校 事 務	28 (36.8)	9 (30.0)
研 究 会 研 修	27 (35.5)	5 (16.7)
諸 打 合 わ せ	21 (27.6)	1 (3.3)
テ ス ト 準 備	19 (25.0)	11 (36.7)
学 年 会	15 (19.7)	5 (16.7)
組 合	10 (13.2)	8 (26.7)
P T A	7 (9.2)	0 (0)
校 内 巡 視	5 (6.6)	0 (0)
家 庭 訪 問	5 (6.6)	4 (13.3)
部 会	4 (5.3)	6 (20.0)
交 通 整 理	4 (5.3)	0 (0)
校 外 補 導	0 (0)	3 (10.0)
そ の 他	10 (13.2)	8 (26.7)

B その理由 ()は%

理 由	小 学 校	中 学 校
校 務 が 多 い	58人 (76.3)	20人 (66.7)
授 業 時 数 が 多 い	53 (69.7)	20 (66.7)
会 議 ・ 打 合 わ せ の た め	41 (53.9)	12 (40.0)
児 童 ・ 生 徒 の 特 別 指 導	37 (48.7)	17 (56.7)
施 設 設 備 が 不 十 分	30 (39.5)	8 (26.7)
校 務 の 負 担 が 不 均 等	10 (13.2)	8 (26.7)
組 織 が よ く な い	7 (9.2)	4 (13.3)
人 間 関 係 が よ く な い	4 (5.3)	3 (10.0)
そ の 他	10 (13.2)	4 (13.3)

*「教育研究」1967.3 No. 37. 静岡県立教育研修所 (牧田 健氏)

表2 正課の授業を阻害しているものと、教材研究、事前準備、事後処理を阻害しているものについて（おもなもののみをあげる）

小 学 校

正課の授業を阻害しているもの		人	%
	学 校 行 事（突発的行事が比較的に多い）	19	(25.0)
	校 内 研 修（校内・教科研究会など）	15	(19.7)
	出 張（研究発表会等に参加のため）	15	(19.7)
	授 業 準 備	14	(18.4)
	雑 務	13	(17.1)
	行 事 準 備（施設設備の不十分によるもの）	12	(15.8)
	対 外 行 事（対外試合等に関するもの）	11	(14.5)
	学 校 事 務	11	(14.5)
	研 究 会（共同研究・自発的研究会）	10	(13.2)
	給 食 指 導（あとかたづけが長引く）	8	(10.5)
教材研究・準備・処理を阻害しているもの	家 庭 訪 問	8	(10.5)
	分 掌 事 務	23	(30.3)
	諸 打 合 せ（時間が長引く）	23	(30.3)
	職 員 会 議	21	(27.6)
	採 点	20	(26.3)
	校 内 研 修（部会が多くもたれる）	17	(22.4)
	ク ラ ブ	15	(19.7)
	対 外 行 事	15	(19.7)
	事 後 整 理	13	(17.1)
	学 級 事 務（特に会計事務）	13	(17.1)
	環 境 整 理	13	(17.1)
	雑 務	29	(38.2)

中 学 校

正 課 授 業 の 阻 害			教 材 研 究 ・ 準 備 ・ 処 理 の 阻 害		
学 校 行 事	11人	(36.7)	分 掌 事 務	13人	(43.3)
職 員 朝 礼	11	(36.7)	補 習 授 業	12	(40.0)
職 員 会 議	7	(23.3)	採 点	10	(33.3)
雑 務	7	(23.3)	ク ラ ブ	8	(26.7)
対 外 行 事	6	(20.0)	給 食 指 導	8	(26.7)
出 張	6	(20.0)	学 級 事 務	7	(23.3)
研 究 会	5	(16.7)	評 価	6	(20.0)
諸 打 合 せ	4	(13.3)	雑 務	7	(23.3)

* 「教育研究」1967.3 No. 37 静岡県立教育研修所（牧田 健氏）

そのためには、教師の「直接的教授活動量」1に対して、1～1.5倍の「間接的教授活動量」が必要であるといわれている。しかし、ここでみてきたように教師の労働現実、つねにその低位性をはらみながら、単なる知識伝達の媒介的存在としてロボット化の方向へ追いやられているといった言い過ぎであろうか。今日、多人数の学級のなかには、ちえ遅れのため特殊学級入級が好ましい子ども、程度の差こそあれ身体各部に機能障害をもつ子ども、両親共働きによる家庭的欠損をもつ子ども、貧困等による家庭環境に恵まれない子ども、いろいろな理由で学業の振るわない子ども等々が多かれ少なかれいるというのに……………。

ここに述べた推論や事象は、つぎのような新任の教師の声によっても十分証左されるところである。

「学校教育の質的充実が最近強く叫ばれている。経験がすでに豊富な教師も大いに教科研修や学級経営の研修をして、教育内容の質的向上を図っておられる。また新任教師の場合には経験も乏しいうえに教職実務を過重に持たされることすらある。

だが新任教師に教育の質的充実を遂行させることは疑問な点が多い。新任教師は一応大学で一定期間の教育実習を受けてきているというもののまだまだ教材研究も不十分であり、教員としての学習に多大の時間をかけねばならぬのが実情である。(略)

新任教師にあまり雑務をさせず、十分に学習に取り組める時間を与えるべきではあるまいか。教育の質の向上のためには教師の質の向上がなくてははいけないし、そのためには十分な研修時間がなくてはこまるのである。(略)」(呉市・F生・23才・教員)

何れにしても、教師の勤務条件の改善については、教師集団自らの手による着実なソーシャル・アクション (social action) が期待される所以のものである。

さてここで、問題の本質をさぐるための、いま少し立ち入った考察を進めてみたい。それはとりもなおさず、教師の専門職としての存在と、学校社会事業家 (School Social Worker—以下 S.S.W とよぶ) の存在必要とのかかわりあいについてふれることにもなるわけである。

そこで、いまここに A、B ふたつの貴重な研究資料を提示して考察のいと口としたい。

A: 「学校における教育相談」 p.2 千葉県教育センター研究紀要第78集 昭・41・3

B: 「教育相談」 p.31~33 大阪市教育研究所教育研究紀要第101号 昭・43・3

A

第1部 事例研究の実践例 2. 子どもの理解と事例研究

今かりに、入学時の資料として、子どもひとりひとりの生いたちや、社会成熟度の調査などしてあったとしたら、A子の登校拒否ももっと軽くすんだかもしれない。また、高学年になって非社会的な問題、反社会的な問題をおこす子どもの、非行の芽を見つけることができるかもしれない。

子どもの問題を見る教師の態度には、その問題そのもの、例えば、登校拒否とか盗癖とか、現症そのものを見ていくか、あるいはその背景……本人の身体的・精神的条件とか、環境 (両親、同胞、友人教師など対人的) 条件など……を見ていくという、二つのタイプがある。この後者の見方が、事例研究の立場に立っての基本的な方法である。

学校において、教育相談的な見方で子どもを理解するということは、単なる生活面のみでなく、教科指導の面にも必要なことであると思う。これが教育の基本的態度である。

子どもたちにとって、いちばん身近にいていちばん親しく接し、しかもいちばん深くひとりひとりを理解してくれる者は、学級担任教師である。

このように考えると、学級担任教師は、子どもにとってはかけがえのない相談者でもある。また、子どもには学級担任を選ぶことができないという苦しい立場にもあるのである。ということから、学級担任教師は、いつでも親や子どもの相談に応ずることのできる存在でなければならない。

教育者として、学級担任になったからには、いつも謙虚な気持を失わず、しかも、どんなことも受容できるだけの、度量のある態度で子どもにも親にも接することができなければならない。

まず子どもたちの中にとびこんで、ひとりひとりの子どもを理解すること、そのためには、子ども理解の方法を身につけることが大切である。そのために、事例研究のすすめ方を紹介する。(後略)

向後 正, 山口輝子氏

B

4. 学校カウンセリングについて

学校カウンセラーがおちこみやすい問題点について

(1) よりよき教師になっていこうとすることは、同時によりよき治療者になっていくことになるかどうか。

よく、よりよきカウンセラーはよりよき教師に通じる、といわれるが、果して逆に教師がそのまま横すべりしてカウンセラーとなりうるであろうかどうか、ということについてもっとおちついて考えてみたい。たしかに、教師と治療者は人間としての成長、自己の拡大をはかる意味においては通じるであろう。しかし教師はよりよき教師となるべく努力する以外に道はなく、治療者はよりよき治療者として努力する以外に道はなからうと考えている。教師が教師であることを忘れて治療者としてふるまおうとすると、すでに教師ではなくなっているのである。人は熱意だけでは動き難いものがある。また人は誠意だけでも動き難いものがある。すべて人が人を動かすことはできないのである。ところがおうおうにして、熱意や誠意らしきものが、第3者の立場の人に深い感動を与えてしまったりするのである。

例えば、教師カウンセラーが、「神経症の生徒をなおす」とかといって一生懸命に頑張ったりすると、熱心な教師として親や同僚から評価されることがおこりうるのである。このために、ますます危険な状態におちこむこともあるのである。熱心さには方法が伴わないときがあり、どうかすると人の意見も耳に入らない状態になるときがある。このような状態にあるとき、治療者が熟慮を要するようなことでもその教師は何なくやっいていこうとするのである。絶えず、人に面接をするときは自分はこの相手に対して、何ができるかということを厳しくみつめる必要があろう。そこに自ら教師としてのとるべき姿勢がでてくるように思うのである。教師は治療者ではないのである。

(2) 教師カウンセラーは、教師としての自分であろうとするのか、治療者としての自分であろうとするのかについて、明確にしていくなければならない。

まず、教壇に立ちながら、担任をもちながら、事務分掌をかかえながら、片手間に生徒の相談をうけていけるかどうかということである。このことについては職員室の暖い配慮がほしいし、またカウンセラーもそれにこたえるべき研究と実践欲がなければならない。

次に、何故このようなことをいうかということ、カウンセラーはいつでも生徒にあえる態勢になければならない。よく担任の先生が面接をして、その後学校行事とか出張のためと称して、2カ月程もほっておくという現状を目にするのである。

諸行事とひとりの生徒にあうことと、どちらをえらぶべきかは面接する以前に、すでに決まっていなくてはならない筈である。云うなれば、治療者としてどこまでも責任ある行為に終始できる態勢になければならないということである。

(3) 教師はたえず生徒という定まった年令層を対象としているために生じる危険性がある。教師が定まった年令層を対象としていることにより、利点としては今日の世代の傾向から考えて把握しやすいともいえる。しかしこのことはまた新鮮味を失う結果を招きやすいともいえる。ある経験を経てくと教師は一人の生徒に対したときでも、新卒の頃に抱いたおどろきや、意気込みや、充実した気はくも失いがちになろう。授業や指導に手をぬくというわけではないが、何となく生徒と自分の間に溝を感じるころがあろう。たしかに、指導技術や考え方はみがかれてくるかもしれない。しかし同時にその技術が生徒と教師の間をさまたげていることも起こりうるのである。ある優秀な学生が私との面接で次のようなことを教えてくれた。

「自分のいい気持を巧みな特殊なテクニックにのせて一緒に出すのは嫌いです。多少表現はゴツゴツしていても、自分の得意なテクニックにのせないで出すところに、その人自身があり、その人のよさを感じます。私ははじめは人の名言や名句にずいぶんひきつけられました。そのために自分の、ほんとうの自分の表現がいえなくなったんです。ここではそれがありませんね。おそら

くそれにひかれてここへ来るんでしょうきっと……」

また、対象とする年齢にしても、最年少は2才3カ月の幼児から最年長は74才の老人にまで及んでいる。

以上のように問題は山積しているようである。しかも、子どもや親や教師から期待される学校となるための一つの道として、学校にカウンセリングをとりいれることは大切なことである。しかしくどいようであるが、子どもや親にのみ期待される学校を考えては今後の発展は望めないであろう。教師がともに期待できる学校でなければならないと考えている。

一瀬 正央氏

A（主として小学校を対象にしている。）にあっては、子どもの問題についてのその対処方法に現象把握型とでもいえるようなものと、背景考察型（いわゆるcase studyを基調とした）といったものの二様があるとし、後者が、事例研究を行ない、教育相談的な子ども理解等心理学的成果を重視した一連の教育の基本的態度であるとしている。

そこで、学級担任教師（それも特に子どもとの関係の因果的不可避性を前提としての）に、各種相談受容者としてふさわしい資質の必要を規制的に指摘する。

ヘレン・ディ・ピジョン女史がその著「保護観察と仮釈放の理論と実際」において「教師が事件の真相を究めて、その処遇に努力していたのは、少年について問題が起こった全事案の僅かに4分の1に過ぎなかった。」「学校の教師は全体としてみると、対象者の個別処遇ということ完全にはまだ理解していないかに見える。教室内での従順を余り強調し過ぎるし、少年たちの根本的な問題を発見してこれを矯正することよりは、厄介者を追い払おうとしている。」と述べていることでも明らかなように、Aにみられる見解は極めて重要である。

教師が子どもに接する基本的なものの考え方の一つにこの見解をおくことは有用性をもつ。しかし、はたしてここでいうように、「学級担任教師は、いつでも親や子どもの相談に応ずることのできる存在でなければならない。」と断定的にいったよいものであろうか。

また、「いつも謙虚な気持を失わず、しかも、どんなことも受容できるだけの、度量のある態度で子どもにも親にも接することができなければならない。」と、教師の能力(教育相談上の)規制をしてよいものであろうか。

学校における教育相談にひとりひとりの教師がたゆみなく精通したとして、それで教師本来の教科指導が十分成り立つという保障がどこにあるというのだろうか。また、かりにAの見解を成り立たせるためには、いくつかの条件が整わなければならないようである。

即ち

- 教師の本来的な活動を補うための、例えば授業の準備や評価をかなり大はばに担当できる助手のような存在が必要であること。
- 教師ひとりあたりの担任児童・生徒数を小規模なものにしていかなければならないこと。
(少なくとも、1学級定員30名を越えては、個々の子どもについて十分な理解は困難であると思われるからである。)
- 教師養成の高等教育ならびに現職教育において、「子どもの福祉にかかわる教科課程」を十分に履修しなければならないこと。(対象は人間である。その人間対応には、それにみあった人間尊重の基本理念と同時に、高度な専門技術を必要とするからである。)

Bはその見解の示すところ極めて教訓的である。教師と治療者という異質なものの両立関係についてはっきり否定している点など、Aの見解と対象的でさえある。そして、治療者は彼自身がその専門的職能を十分果たし得るような態勢におかれなければならないことを強調してやまない。

またここで注目したいことは、「子どもや親にのみ期待される学校を考えると今後の発展は望めないであろう。教師がともに期待できる学校でなければならない。」とする最後の部分である。この表現の背景には、教職員の教育に対するモラル、教職員相互のチームワーク、それに現代教育のひとつの課題ともいえる人間存在を尊重した学校運営のありかた（特に管理者のもつ人間観、教育観）などが基本的条件となつていことを理解する必要がある。たとえば「うちの学校にはカウンセラーは必要ありません。悪い生徒はいませんから。風紀を厳しくすれば悪くなる筈はありませんよ。万一いたとしても、さっさとやめてもらいます。小人数の学校でも一人の生徒に立ち入ってほじくりまわすことはかえって悪くなりますよ。」（某私立高校長）という学校経営管理の感覚では何ものも期待できないのである。

Bの見解を発展させると、教師でない専任のカウンセラーを置く必要性（この場合高等学校）にまで及ぶと思われるが資料はそこまでふれていない。

現実には、教師カウンセラーがおり、相談室があっても生徒は単に気まぐれ的な、安息の場としてしか利用しない傾向もあるようだし、特に現今の高校教育にあっては教師と生徒との人間関係の稀薄さが目を惹くだけに、高校においては専任のカウンセラーが必置されて当然である。

これに対して学校社会事業推進の立場は、現状では義務教育小・中学校に S. S. W をおこうとするものである。将来、高校にもおかれることが望ましいことはいうまでもないことである。

品川不二郎氏によると「学校における**カウンセリング**は、生活指導の一つの技術とせられる。即ち、生活指導の技術は、1. 面接法またはカウンセリング、2. 心理療法、3. グループ・ワーク、4. 環境調整法——環境の変化によって人格の再形成をねらう——であり、……カウンセリングは、結局、クライエントの自分自身に対する肯定的な感情をましてやること、および実際の社会に出て一人前に生活していけるようにすることを目標として行なわれるものである。」というように、教育的視点に立つところの、個別的な人格教育そのものであるのに対して、**学校社会事業**は「学校適応を前提としたすべての子どもの、心とからだの健全な保持・促進のために、子どもならびに子どもの環境の中でおこる、社会的・経済的および情緒的・身体的諸問題を、それぞれ専門的な立場から計画的・組織的に解決する手だてを講ずることによって、教育条件のよりよい整備充実をはかるようとする積極的な援助活動である。」（仏教大学社会学部論叢第3号拙稿 p. 72 参照）とする基本的立場、つまり福祉的視点に立って教師の教育活動や子どもの学習活動を補足援助するものなのである。

この領域にあっては、例えばケース・ワークなどは重要な分野を占めるが、これは、子どもの自立能力を開発し、援助するためカウンセリングと共通場面をもつが、社会資源の提供ということまで含むものである。S. S. W₂は本質的にケース・ワーカーであるけれども、同時にスーパー・バイザーとしての性格ももつものである。

S. S. W を小・中学校におこうとする理論的根拠は、

- (1) それが義務、公教育の場であり、
- (2) 教師の「教職の専門性の確立」をもはからなければならないし、
- (3) 広く、教育現場の要請にも応えるもの（仏教大学社会学部論叢第3号拙稿 p. 82参照）

であるからといえよう。

以上、教師をめぐる問題について考察を進めてきたが、つぎに、眼を子どもの意識に転じてみよう。

子どもの意識に関する調査研究にはこれまで多くのものがあるが、例えば、

- 児童生徒の生活意識の研究（昭和44年岐阜県教育研究所、研究紀要第41集所載）
 - 中学3年生の意識に関する調査研究（昭和42年3月静岡県教育研修所、教育研究第37号所載）
 - 中学校生徒の学級集団形成の研究（同 上）
- 等にも見るべきものがある。

これらの調査にあつては、学校生活や家庭生活をとおして友人関係、教師との関係を批判的にとらえ、これらの関係（特に教師と子どもとの）のあり方をするべく分析し、教えるところが少なくない。即ち、

- 学校にあつては、友だちや先生との人間関係、つまりコミュニケーションがうまくいっているかいらないかが児童のはりあいの有無を決定づける原因となっていることが考えられる。
- 多くの生徒の眼というものは、意外なほどに微細にかつきびしく教師に対してそそがれているものである。しかも、それらの批判や要求がまさしく正鵠をえている場合が多く、教師も欠点多き人間だからという弁解の余地を与えぬほどのきびしさをもって迫ってくる。もちろん、その中には生徒の身勝手さもあるかもしれないが、考えてみれば、教師は教師であるがゆえの身勝手さをかなり多くゆるしているようにも思われる。ここで問題なのは、教師たるものは、多くの子どもたちの批判の眼に一から十までこたえうる全能な人間たれなどということよりも、教師が生徒から人間として理解されていないというところにあるように思う。つまり、教師があまりにも教師でありすぎるために、生徒から教師としてしか理解されていないということである。中学3年生ともなれば、教師という法衣をまとった権威主義や独善や虚偽をみぬく眼に、われわれが想像する以上に鋭いものがある。
- 教師批判の中で「先生は放課後などに私たちの教室にきてもっとみんなと話してほしい」、「先生方はもっと指導するという自覚をもってほしい」といった子どもたちからの意見が少なからずあることを考えると、子どもたちに対する深い観察と理解とを基盤にした確固とした指導を通して、子どもたちの家庭生活上の問題も解決されてゆく余地を残しているのではないかと思う。しかし、それは同時に、教師自身が置かれているきびしい諸条件を改善し克服してゆく努力を伴わずにはいられないであろう。
- 学習、しいては学校生活に対する無意味感をもつものに対しては、まず学習の意味を体得させなければならない。ここで体得といったのは、意味は決して知的に与えられるのではなく、あらゆる思考、行為、情念の背後にある主体的なもの（フランクフル）であるからである。そこで、必要なのは先生と生徒との対話の機会を可能なかぎり作ること、そして積極的に生徒を了解しようとする姿勢の中に、かれらの心に感動をもたらしものを引き出すことが必要である。「自分の思いは、決して他人にわかるものではない」このような気持ちがとり除かれるところには、すでに無意味感もとり除かれている。そして、そこには学校教育の意義も認識されてくるのではないかと思われる。
- 教師の態度を否定視するなかでは、
 - ・ 教師の不公平
 - ・ 教師の叱責の理由が圧倒的に多い。これは学習に興味をもてず、逃避しがちの児童を叱責することが、ますます学習意欲を失わせたり、はりあいをなくしているようである。また、教師が公正を欠いたとき、あるいは十分な納得がいかないまま注意を与え、日々過ごされているとき教師不信を抱かせ、ひいては、はりあいのない児童をつくるものになっている。
- 教育の場において、教師あっても人間不在の現象があらわれてきてはいないかという問題がある。子どもたちからみれば、その表われ方はそれぞれ異なっているが、どの教師も結局は同じように教師としてしかみえず、教師を個性ある人間としてみれないとしたら、そこには本当の意味の教師の指導力は期待できないだろう。しかし、これは教師個々の責任に帰せられる問題ではないように思われる。最近、教育の近代化の美名のもとに、教師個々の個性を教育管理的メカニズムの中に解消し、教師の規格品化がすすめられている感が深い。しか

し、中学3年生ともなれば、決して規格化された教師などに満足するものではない。むしろ、教師という衣の内側にある人間としての中身に触れたいと欲している。この調査結果からでは、よい意味での教師の存在の影は薄く、むしろ、教師への子どもたちからの不満や要求が多く示されているが、それは同時に、子どもたちが個性豊かな人間として魅力ある教師の出現を待望している証左ともいえるだろう。

- 中学校生活をふりかえてみて、
否定的立場にたつ内容のものとして特に多いのは、受験勉強の苦しさと無意味さの問題で、これにはおのずと友人関係の気まずさも含まれている。なお、肯定的立場の中で、教師にまつわる快よい印象や思い出がほとんど語られていないのに対して、否定的立場のものの中には教師の受験本位の勉強の強制，事務的，機械的態度の冷たさ等々に触れて、少なからぬ教師に対する不満がのべられている点は気になるところである。

等である。
本稿においても、一つの調査を試みたその結果をここに提示して考察を加えてみたいと思う。
これは、京都市A中学校3年生123名、大津市B中学校3年生177名計 300名対象に、昭和45年6月に実施したもので、おもな調査内容は、
イ. 中学校3年生が、学校生活でどんな悩みをもち、（表3・4）
ロ. それらの悩みの解決プロセスにおいて、これまでにだれが相談対象であったか、（図3）
ハ. そうした問題と対処するとき、教師との関係をどう考えるか、

表3 学校生活における現在の悩みや心配

(表5・6・7・8)

A中学校

- ニ. こうした問題について、何ごととも相談にに応じてくれることを専門とする教師の存在を必要とするかどうか、
(図4・表9)

の4点である。
応答形式は、イが記述、ロが多肢選択、ハが判別（理由は記述）、ニが判別とした。
調査の結果についての考察はつぎのとおりである。

1. 学校生活の悩み(表3・4)

学習面での悩みそれも特に高校入試に対する不安が多い。また、学習についていろいろな面で悩みをもっていることがわかるのであるが、彼等自身が安定した環境の中で学習をすすめているとは思えないのである。とにも角にも、彼等にせまられているものは高校入試に直結した学習そのものであって、心身の健全な発達を旨としての、真の意味での中学校生活をエンジョイするという体制の中におかれていないということができよう。

こ と が ら		男子	女子	計
人 間 関 係	友 人 関 係	12	20	32
	異 性	3	3	6
	親 友 を 得 た い 欲 求	2	2	4
	転 級 希 望		1	1
	学 級 の 雰 囲 気		1	1
	そ の 他	2		2
	対 教 師	3	1	4
学 習	高校入試に対する不安	15	13	28
	学 習 一 般		3	3
	学習態度・能力の不振	5	1	6
	学 習 意 欲 の 喪 失		1	1
	学 力 低 下		1	1
	授業中の周囲の喧噪	1	1	2
特 別 活 動	ク ラ ブ 活 動 一 般	1	2	3
	クラブ内の人間関係	1	2	3
	活動と学習の両立化	1		1
	そ の 他	2	1	3
学 人 校 生 観・ 観	学 校 生 活 に 対 す る 興 味 喪 失	1		1
	人 生 の 楽 し み に 対 す る 疑 問	1		1

* 記述されたものを分類したものである。

文部省は、中学校学習指導要領の総則のなかで、

- 生徒の興味や関心を重んじ、自主的、自発的な学習をするように指導すること。
- 個々の生徒の能力・適性等の的確な把握に努め、その伸長を図るように指導するとともに、適切な進路の指導を行なうようにすること。
- 教師と生徒および生徒相互の好ましい人間関係を育て、生徒指導の充実をはかること。等を、配慮する事項としてあげている。

ここに文部省の指導要領を引用するまでもないことであるが、「配慮することから」と「子どものすがた」との間には、現実的なずれがあるようだ。

いっぽう人間関係についても、青年前期の心理的不安定、閉鎖性を如実にあらわしている。特にB中学校では教師に対する不満が多く、同時に自己に向けられた悩みも少なくない。

友人関係、異性との問題についても男子より女子に多くの頻度があらわれていることは一つの特色として把握したい。

その他、特別活動、学校観・人生観に対する問題もその反応が少ないからといって看過することはできない。

文部省、中学校学習指導要領第4章特別活動の目標

教師と生徒および生徒相互の人間的な接触を基盤とし、望ましい集団活動を通して豊かな充実した学校生活を経験させ、もって人格の調和的な発達を図り、健全な社会生活を営む上に必要な資質の基礎を養う。

彼等の悩みの解消、問題の解決に応え得る福祉的なファンクションが存在しなければならぬと考える。

ロ. 開決過程の相談対象(図3-P.45-)

男子にあっては「自分で」、「友だち」が多く、女子もだいたいその傾向をもつけれども、この場合「友だち」の比率が断然多くなっている。また、「母」がかなりのウエイトを占めていることもうなずけるところである。

ここで注目したいのは、「先生」であって、男子の場合皆無に等しく、女子はあっても極めてわずかである。これはとりもおさず教師との精神的(心理的)距離感の懸隔があり過ぎることを意味する以外の何ものでもない。その心理的距離感のありかたというものは、表5～8で

表4 学校生活における現在の悩みや心配

B中学校

こ と が ら		男子	女子	計
人 間 関 係	友 人 関 係	28	39	67
	異 性	17	24	41
	親 友 を 得 た い 欲 求	11	6	17
	転 級 希 望	3		3
	学 級 の 雰 囲 気	3	6	9
	そ の 他	1		1
対 教 師	教師に対する不満	7	8	15
	学 習 指 導 法	1	2	3
	教師との隔絶	2	1	3
対 自 己	性 格	7	4	11
	身 体 ・ 体 力	4	1	5
	劣 等 感	2	2	4
	言 語	1		1
学 習	高校入試に対する不安	32	32	64
	学 習 一 般	20	16	36
	学 習 方 法	8	13	21
	学習態度・能力の不振	10	7	17
	テ ス ト	11	3	14
	不 得 手 な 教 科	6	7	13
	学 習 意 欲 の 喪 失	6	1	7
	学 力 低 下	2	4	6
	学 習 時 間 の 不 足	2		2
	授業中の周囲の喧噪		1	1
特 別 活 動	そ の 他	1	1	2
	ク ラ ブ 活 動 一 般	6	5	11
	部 の 活 動 一 般	3	3	6
	活動と学習の両立化	2		2
	クラブ新設の希望	1		1
学 校 生 活 ・ 観	そ の 他		1	1
	将 来 ・ 進 路	7	4	11
	学校生活に対する興味喪失	4	2	6
	登 校 嫌 悪	1	2	3
	学 ぶ こ と の 無 意 味	1		1

※記述されたものを分類したものである。

示されているとおりであるが、いずれにせよ「教師のありかた」というものが新しい問題として提示されてよいように思うのである。

ハ. 教師との関係 (表 5・6・7・8)

表 5 勉強や生活におけるこまった問題について
教師に相談できると答えた生徒 (男子)

	A 中 男 子		B 中 男 子	
	実 数	%	実 数	%
	17	27.4	31	32.0
そ の 理 由				
	A中	B中	計	
親しみやすく相談しやすい	2	7	9	
信 頼 で き る	3	4	7	
理解し、教え、はげましてくれる	3	2	5	
よく知っており、人生の経験者だから	2	2	4	
いやがる理由がない		1	1	
勉強のことだけ	1		1	
自分で勉強できないから	1		1	
ある程度までなら	1		1	
特定の先生なら	1	1	2	
無 答	3	14	17	

表 6 勉強や法活におけるこまった問題について
教師に相談できると答えた生徒 (女子)

	A 中 女 子		B 中 女 子	
	実 数	%	実 数	%
	23	37.7	34	42.5
そ の 理 由				
	A中	B中	計	
親しみやすく相談しやすい	3	5	8	
信 頼 で き る	4	4	8	
特定の先生なら		11	11	
理解し、教え、はげましてくれる		7	7	
勉強のことだけ	5		5	
よく知っており、人生の経験者だから		4	4	
ある程度までなら	3		3	
別に理由なし	2		2	
自分で勉強できないから	1		1	
やさしいから		1	1	
だれかに少しでもうち明けたい	1		1	
相談するようにいわれているから	1		1	
無 答	3	2	5	

表 7 勉強や生活におけるこまった問題について
教師に相談できないと答えた生徒 (男子)

	A 中 男 子		B 中 男 子	
	実 数	%	実 数	%
	39	62.9	66	68.0
そ の 理 由				
	A中	B中	計	
勇気がない・はずかしい・いいにくい	14	33	47	
教師とのあいだにみぞ	5	13	18	
信 頼 で き な い	3	7	10	
他 人 だ か ら	2	3	5	
相談しても無意味	2	2	4	
教師に対する嫌悪	1	1	2	
自 己 解 決	3		3	
友 人 に		2	2	
自分や家の恥をさらす		2	2	
きょうだいに		1	1	
相談することなし		1	1	
別に理由なし		1	1	
他言される心配	1		1	
無 答	8		8	

表 8 勉強や生活におけるこまった問題について
教師に相談できないと答えた生徒 (女子)

	A 中 女 子		B 中 女 子	
	実 数	%	実 数	%
	33	54.1	46	57.5
そ の 理 由				
	A中	B中	計	
勇気がない・はずかしい・いいにくい	12	26	38	
教師とのあいだにみぞ	4	5	9	
信 頼 で き な い	3	6	9	
相談しても無意味	3	1	4	
機 会 が な い	3		3	
他言される心配		3	3	
自 己 解 決	2		2	
友 人 に	2		2	
相談することなし	2		2	
別に理由なし	1		1	
無 答	1	5	6	

※「理由」は、記述されたものを分類したものである。

図 3 なやみ・心配ごとと解決のおもな相談対象

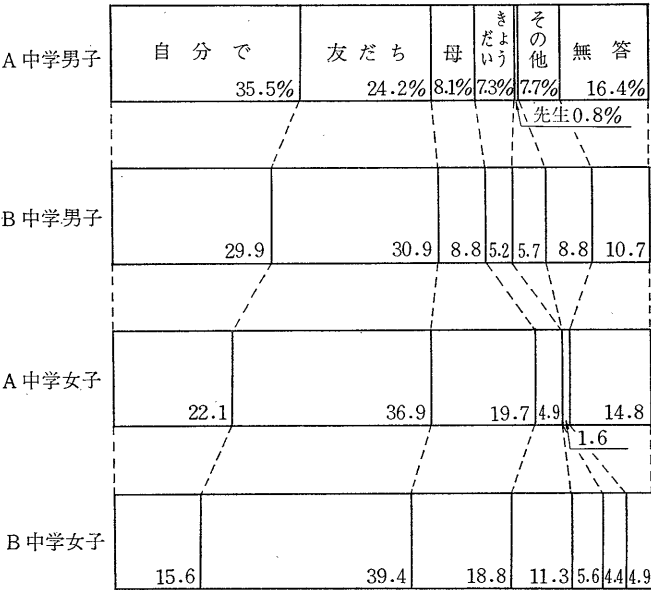


図 4 何事も相談にのってくれる専門職員の存在の必要について

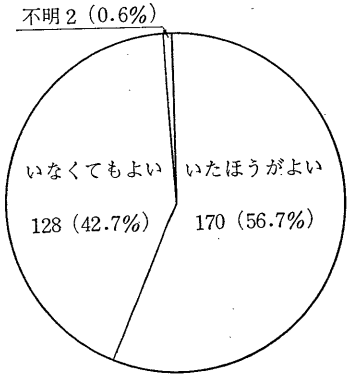


表 9 同 上 内 訳

	男 子		女 子		計
	A 中	B 中	A 中	B 中	
いたほうがよい	40 (64.5)	48 (49.5)	29 (47.5)	53 (66.3)	170 (56.7)
いなくてもよい	22 (35.5)	47 (48.5)	32 (52.5)	27 (33.7)	128 (42.7)
不 明		2 (2.0)			2 (0.6)
計	62 (100.0)	97 (100.0)	61 (100.0)	80 (100.0)	300 (100.0)

() は%を示す。

「相談できる」と答えた生徒群（108名）と「相談できない」と答えた生徒群（185名）の比は約1：2で3分の2の生徒が「相談できない」としていることにまず注目したい。また、同じ「相談できる」といっても、そこには男女差が見られ、男子より女子のほうが、教師との心理的距離が近いといえる。

「相談できる」では、うなずけるものとして、教師に対する親近感や信頼感によるものが多い。すべての生徒がそうした意識をもっているものではないことを、他の条件つきの理由がものがたっている。

何れにしても、親近感、信頼感と同時に理解とか激励等からくるところの連帯感といったものを感じさせる教師への期待もあるということが推察できるのである。

「相談できない」では、「勇気がない。はずかしい・いいにくい」、「教師とのあいだにみぞ」、「信頼できない」といった『弱い自己』の肯定と、拭いさるることのできない程決定的と思える『教師不信』がほとんどを占めていることが注目される。他の理由もだいたいこの両者に集約されるようでもある。

「先生の態度をみて話にくい」、「頼りになる先生がいない」、「あほらしい」、「先生なんかには話にくい」等、こうした教師観をもつにいたった心理的背景をさぐり、好ましい教育的手だてを講ずることが現代の教育では忘れられているのではあるまいかとさえ考えられるのである。

教師と子どもの間に望ましい人間関係、相互信頼感がかよいあうのでなければ、効率的な教育作用は成立しないことを認識する必要があるのではないだろうか。

二. 専門職存在の必要について(図4・表9)

ここでは、「あなたは、学校で勉強を教えてください先生がたのほかにも、『どんなことでも相談にのってくださいることを専門の仕事にしている先生』が、学校にいたほうがよいと思えますか。」と問いかけたものである。

この問いに対する反応の前提には、この部門を担当する専門職員が現実的に存在していないということを条件視しなければならないということがいえるだろう。（その前提に立って図表を読みたい）。

「いたほうがよい」とするのが56.7%で「いなくてもよい」(42.7%)を若干上まわっている。その内訳をみると男女差ははっきりと出ておらず、A中学校にては男子が、B中学校では女子が「いたほうがよい」の高率を占めている。

「いたほうがよい」も「いなくてもよい」もその理由を問うていないので、その分析はできないが、ここではこの両者の数量的データを参考としたい。

3 学校社会事業の領域と S. S. W の活動(例)

学校社会事業の領域についてはすでに前号(仏教大学社会学部論叢第3号拙稿 p.82~84参照)において述べてきたところであるが、前章でみてきた「教師や子供をめぐる問題」——教育の欠損的現象の一面——は、S. S. W (学校社会事業家)の存在の必要を認めないわけにはいかないのである。

元来この種事業の発祥は、よく知られているようにアメリカであるが、わが国においても、これまで、多くの情熱的な教育実践家、児童教育に理解ある活動家、為政者等によつて部分的に推進されてきたことを、ここで十分認識しておきたい。

例えば、子どもの福祉を願う教育の重要な分野を占めているものに今日学校給食があることは既に周知のことであるが、これについては、明治末期、岡山県小田郡小田村において、同村学令児童保護者が「就学奨励」のための学校給食を行なったこと。それはまさに、学校社会

事業の典型的な一ケースであることを前号で指摘した。

また、早朝出席督促に出て職に殉じたという教師の事績もある（以下「芸備教育」昭和9年6月号による）。

「明治41年新緑の深からんとする6月児童愛と職に忠実なるため、前途ある身を職に殉せられし中本女史は、資性温厚にして婦徳を備へ、人に接すること極めて懇切夙に同輩の敬慕する所となれり。客年2月郡内大古尋常高等小学校代用教員拝命以来、熱心と誠実とを以て児童の教養に従い専心職務に尽瘁し、殊に児童を愛する最も親切なるを以て現任校（註、広島県佐伯郡大野下尋常高等小学校）に転後、日尚は浅きにも不拘頗る内外の信頼する所となれり。就中出席の奨励に意を注ぎ受持児童中苟も一人の欠席を生じたる時は、即日家庭を訪問し、病者は之をいたわり、然らざる者は事由を尋ねる等、溢るるが如き熱心と誠意とは輯迷なる父兄を感動せしめしもの一二に止まらずと言う。故に同人の受持学級は出席歩合に於て毎月全校中優等の位置を保ち、前月の如きは各学級中第1位を占むるに至る。以て其精励の績を見るに足る。

然るに偶々受持児童胡ナカ（尋常科第3学年）なるもの去る9日欠席したりしを以て、熱心なる同人は其日終業直に勧誘の為め実戸に就きしも、時恰も稼穡多忙の季に際せるを以て折悪しく一家不在なり。ここに於て己むことを得ず翌10日早朝（6時過）再之を訪問したりしに、同日も亦既に外出後なりしを以て空しく引取り学校に出勤せり。然れども熱心なる同人は之を以て其意を不屈、翌11日は前日より一層早く訪問し必ず父兄に面談する所あらんと欲し同日他の家族に先ち未明に臥床を離れ、家族一同の朝餉を調べ自己は独り食事を終り、午前5時過ぎ三たび其家を訪はんとし自宅を出発せり。然るに途中「カラスコウ」の踏切を越へんとする際不幸にも誤て躓き倒れ、將に起き上らんとする刹那、午前5時12分宮島駅を発すべき下り列車は突如轟然として進行し来り、無惨にも同人を轢きて通過し、（中略）。

同人が生前職務に忠実なること夫れ斯くの如く、（中略）、嗚呼中本エイ子氏が職務に対する犠牲の精神と、児童を愛する纏綿の至情とは此危禍を買ふに至れる乎。是において吾人は天道の是非を疑はざるを得ざるを憾む。仮令同人が児童を愛せし懇切の至情が永く本郡教育上の記念となり、又同人が忠実にして格勤なりし事蹟が永く本郡教育家の鑑たるべきものあるへしと雖も、同人の英霊は又復帰するの期あるなし豈痛悼の極ならずや。」中本エイ子氏、享年19才。

明治41年ごろというと、同33年小学校令改訂にともなう義務教育4年制がしかれ、その後同37、38年にわたる日露戦争を経て同40年小学校令改訂によって小学校の義務教育年限が6年に延長された直後のことであり、児童の就学出席の督促奨励には非常な精力を費していた時代であつた（就学が義務づけられたとはいうものの、小学校令第33条には除外例を設けた。即ち、(1) 瘋癲、白癩又は不具癰疾の為め就学する能はざる者は就学を免除、(2) 病弱又は发育不完全の為め就学する能はざる者は就学猶予、(3) 保護者貧弱の為め児童を就学せしめ能はざる時はその義務を免除又は猶予することを得などである）。

このあたりの事情について、「本邦社会事業概要」（大正11年、内務省社会局発行）は、

「単に保護者が貧困なる為め児童の教育を免除し、若くは猶予するは児童個々の為め亦国家全体より見て至大の欠陥なり。是等貧困児童の教育に関しては従来公立若くは私立の特殊学校と、市町村が学用品の給与又は給食を行う等あり。然し是等を以ては到底充分目的を達し得べからず。故に斯る貧困児童に対し、就学保護の制度を完備し、貧困の為に就学し能はざる如き者を絶無たらしむべきことは実に最大急務なり。」（同書 p.111）

と、貧困児童就学援助の必要を強調している。

ところで、殉職した中本エイ子先生奉職の大野村（当時）は東西12kmにわたる郡内の大村で、農漁を主業とする関係上漁業部落は殊に児童の連続欠席者も少なくなかつた。したがって職員は一致協力、全体的に、学級ごとに、部落別にそれぞれ出席向上のため種々の奨励法を講じ、頻繁な督促を行なつて多大の努力を払っていたといわれる。

なお、「芸備彰徳史」（大正7年芸備彰徳普及会発行）によれば、広島県比婆郡八幡村長、内藤

清太郎氏の業績をつぎのように述べている。

「本村は従来学令児童中不就学者及欠席者多かりしを以て、深く之を憂ひ毎年親しく児童の実家を訪ひて懇篤説諭し、若し貧困にして就学に差支ふるものあらば、村費を以て書籍及文具を与ふることとし、其他貧民児童就学補助規程を設けて食費を補助し、或は村斯民会の養老部をして学用品の補助をなさしむる等、種々の方法を購じ以て極力督励に努めしかば、今や不具癱疾者を除く外悉く就学するに至り、其歩合九歩九厘出席歩合九歩八厘六毛を見るの良成績を示せり、故を以て明治41年以来屢々出席優良の廉を以て郡長より各学校に対し優勝旗或は賞品を授与して之を表現し、又大正3年には県より就学及出席奨励の成績顕著なる旨を以て金50円、学令児童保護事業助成の爲め金15円を下賜表彰せり。学校と家庭との連絡を密接ならしむる爲め児童保護者又は母姉を、屢々学校若くは部落に集合し、村長学校職員学務委員青年会長等出席して談話を交換し或は教育に関する幻燈会を催ふして講話を聴かしめ、或は保護者をして児童教育の実況を参観せしむる等、学校と家庭との連絡の密接に努めしかば、一般に向学の念起り其効果鮮からざるものあり、更に大正元年村長、助役学校職員学務委員在郷軍人会長青年会長産業組合長等を会員とし、私立教育会を組織し、会長の任に当り毎年2回本村教育に関する諸般の施設及将来の方針等に就き、研究討議し以て教育上の発展に尽しつつあり。」

氏の就学援助、教育に対する啓発等、その努力は歴然である。

ここでみてきたような個人ならびに団体の業績については、その過程を高く評価したいものである。それはまさにさきにふれたとおり、それらの業績が今日の学校社会事業の一分野における先駆的役割を果たしてきたというそのことへの評価にほかならない。

すべての子どもの福祉を願う教育にあつては、もちろん、貧児に対する学用品供与、出席奨励等のサービスがすべてではない。

学校社会事業とは、「学校適応を前提としたすべての子どもの、心とからだの健全な保持・促進のため、子どもならびに子どもの環境の中でおくる、社会的・経済的および情緒的・身体的諸問題をそれぞれ専門的な立場から計画的、組織的に解決する手だてを講ずることによつて、教育条件のよりよい整備充実をはかろうとする積極的な援助活動である。」(前出)という概念規定に立つからである。

時代の推移と社会変動、科学技術の進展にともなつたところの学校教育に対する社会的要請、民主的人間育成を目ざした学校教育体制確立への努力等学校教育をめぐる問題は多岐にわたりまた複雑である。

すでにふれたように、学校社会事業の対象領域もまた広域にわたり、その方法は科学的に組織化されなければならず、そのことは必然的に S. S. W の活動への期待につながるものである。ここで S. S. W の活動例については前号でも指摘したことであるが、これをいま少し具体的に挙げてみると、

領 域	活 動 例
第 I 領域	<ul style="list-style-type: none"> ○ (学区内に歯科医不在のため) 出張診療所設置運動の計画化推進 ○ 学校社会事業について父兄啓蒙 (PTA 会議等) ——子どもの福祉を願う教育とは、先進国のケース紹介—— ○ 児童福祉週間、敬老の日など社会福祉に関する諸行事の計画立案について関係団体と協議。 ○ 学区内企業主を招集、学校教育に理解を求める運動の推進 <ul style="list-style-type: none"> ● 学校参観日の休暇制 ● 子どもの施設設置のための協力 ○ 学校給食パン審査会にて学校給食の実態による学校の要望伝達

領 域	活 動 例
	<ul style="list-style-type: none"> ○ 学校参観日等に開設する一時託児所についての計画推進 ○ 学校教職員を中心としたケース・スタディに関する研究会開催。（「児童のケースワーク事例集」参考，厚生省児童局） ○ 各校に専任のカウンセラーを配置するよう教育委員会に実態報告をかねて要望。 ○ 「学校福祉白書」の作成 （年間活動実践記録＝改善された事項，問題点の指摘等＝）
第Ⅱ 領 域	<ul style="list-style-type: none"> ○ 病欠児童生徒の家庭訪問（家庭環境，病状等について学校へ報告） ○ 民生委員会にて，生活保護家庭，準要保護家庭児童生徒の学校生活，家庭生活の実態について意見交流 ○ 児童生徒の悩み，ニーズ調査実施，結果分析，考察，改善事項の検討 ○ 特殊学級担任教師と懇談 <ul style="list-style-type: none"> ● 問題児 ● 家庭との協力 ● 要入級児・生徒の家庭啓蒙 ● 児童相談所連絡事項 ○ 学校内に生活相談室，教育委員会内に教育相談室開設について学校，教育委員会と協議 ○ 新学年にあたり，新学級担任教師に，問題的児童生徒のケース・スタディ一記録資料の引き継ぎ，所見連絡報告 ○ 長欠児童生徒の家庭訪問，出席督促。担任に連絡。 ○ A児の最近の学校生活について担任からの報告を受け，学校委嘱の心理学者に心理判定を受けるべく連絡。 ○ 特殊学級入級予定児・生徒の家庭を訪れ父兄啓蒙にあたる。 ○ 盗癖生徒の発見，児童相談所と今後の指導について協議。 ○ 家庭訪問についての教員研修会に出席協議。 ○ 虚弱児の処遇について，保護者，児童相談所，保健所，学校医等と連絡をとる。 ○ 存宅障害児等の家庭訪問，資料，教育委員会，児童相談所等へ。 ○ 生活保護，準要保護児童の家庭を訪問，懇談。
第Ⅲ 領 域	<ul style="list-style-type: none"> ○ 学区内の危険箇所の点検（通学路，遊び場，鉄道沿線，港湾その他）。 ○ かぎつ子対策の樹立，その具体的運営の推進。 ○ 地域青年団体，高校・大学生，職域サークル等と「子ども会育成援助」について協議。 ○ 学区内関係小・中・高等学校生活指導担当教師会議を召集，「地域生活指導計画」について協議。 ○ 児童生徒のけがや病気についての実態を定期的に把握，啓蒙指導の方法を学校医，養護教諭等と協議。 ○ 子ども会指導者講習会についての計画立案具体化へ。

領 域	活 動 例
	<ul style="list-style-type: none">○ 学区内にある児童福祉養護施設職員との連絡協議（学校への要望、施設への要望等）。○ 学校給食実態調査により、偏食きよう正指導の具体策を学校給食関係職員と協議。<ul style="list-style-type: none">● 偏食きよう正のための特別献立の実施。○ 児童生徒所持の健康手帳（健康ノート）について、その活用法を校医、養護教諭と協議——学校保健委員会へ。
第Ⅳ領域	<ul style="list-style-type: none">○ 地域社会福祉協議会にて「最近の子どもの遊びの実態」を報告（遊び場が欲しいという強い要望への対処方法審議）。○ 公民館、図書館等と定例連絡協議会。○ 地域社会の教育に対するニーズの実態把握、分析考察。<div><div>ニーズの分類</div><div><ul style="list-style-type: none">学校の設備について教師に関するもの友人関係に関するものP T A活動について</div></div>○ 交通安全対策について警察署、交通安全協会等と協議○ 子どもの遊び場を提供したいというB氏の好意に応え、学校長、児童委員、教育委員等関係者と現地視察。○ 地域社会福祉協議会に「学校福祉白書」の報告、問題点についての審議。○ 福祉に関する各種研究会に出席。

ここで第Ⅰ領域は主としてソーシャル・アクション、第Ⅱ領域は主としてケース・ワーク、第Ⅲ領域は主としてグループ・ワーク、第Ⅳ領域は主としてコミュニティ・オーガニゼーションに関する活動としてあげてみたが、もとよりこの事業の性格上画然と類別できるものではない。

この活動内容をみてわかるようにその領域は極めて広範にわたっている。このほか、地域独自の問題もあるであろう。

S. S. W は本質的にケース・ワーカー（Case・Worker）であるが同時にスーパーバイザー（Supervisor）的存在でもある。それは彼に科学的児童観、近代的な学校教育観にあわせて高度な行政的識見をも要請されているからにほかにならない。それ故に彼に寄せる期待は大きいといわなければならない。

S. S. W は豊かな見識と知性をそなえ、人間関係諸科学を究め、福祉的な視点から、教育と子どもならびにその環境理解に積極的な熱意を示すとともに、問題解決のための専門的なすぐれた実践力を必要とする。

彼の活動は、学校教職員や福祉関係諸機関・各メンバーと緊密なチーム・ワークをはかりながら行なわれるところに重要な意義が存在するし、問題事象を客観的に把握考察できるところにも特色がある。

専門のS. S. W を各学校に配置して教育活動を支援し、子どもの福祉をはかろうとする学校社会事業は、いつてみればひとりひとりの子どもをたいせつにしようとする正常な学校教育を

側面から援助する機能であるはずのものなのに、わが国では遺憾ながらまだその制度化を見ないが、しかし、広く子どもを含めた教育現場からの願いに応えるためにも、つぎのような試見を提示して、学校社会事業の早急な制度化実現を望むものである。

学校社会事業制度に関する一試見

- (1) S.S.W は、全国の町村教育委員会に在籍し、町村単位で学校社会事業活動を行なう。市にあつては、条例によつて設置する。

—このために必要な町村の S.S.W は1600余名（昭和44年10月現在全国町村数概）。第2数次計画では町村単位2名（小1，中1）とし、各小中学校単位の専任制をめざす。—

- (2) この計画実現のために、S.S.W 養成機関を新設する。

—社会福祉学科をもつ公私立大学に履修課程3年の「S.S.W 養成研修所」を開設し、S.S.Wに必要な専門教育を授ける。履修課程3年のうち最終の1年は、児童福祉行政機関に配属されてケース・ワークの実習を行なう。研修生の基礎資格は4年生大学を卒業し、大学において社会福祉あるいは児童福祉を専攻した者。—

- (3) 中央教育審議会、国立教育研究所等に「学校社会事業部会」、「学校社会事業研究小委員会等」をおいて、審議、研究を進め文相に答申、意見具申等を行なう。

—学校社会事業の重要性を認めて、国家的見地からの基礎研究、資料収集を行なう。部会、小委のメンバーは社会福祉関係学職経験者、教育学者（心理学・教育社会学）厚生省職員、現場教師（小学校、中学校）教育（児童福祉）評論家、主婦等をもつて構成する。—

- (4) 文部省に社会事業局、都道府県教育委員会事務局に学校社会事業課を新設する。

—学校社会事業を推進するための計画立案、S.S.W の配置、厚生省政出先機関との連絡調整を行なう。—

等である。ここで、S.S.W 養成研究所における教育過程、S.S.W の身分、任命権者、報酬等なお研究を要する問題であるが、いずれにしてもこれらの試案は「効果のある教育投資」として多額の予算をとまうものであるが、「約束される将来」のために、その意義の大きいことを認識したい。

おわりに本稿をまとめるにあたり、校務多忙のおりにもかかわらず調査にご協力いただいた京都市A中学校、大津中B中学校両校の校長先生ならびに3年生担任の先生がたに厚く謝意をあらわすものです。

なお、引用いたしました各教育研究所資料は広島大学教育学部および同学部近藤幸夫先生のご好意によるものです。あわせて謝意を表するものです。

